

教職員の協働で推進する中学校特別支援教育に関する研究

－ 校内支援体制の構築を目指した養護教諭の実践 －

学校力開発分野（18220918）星 川 裕 美

本研究は、中学校の特別支援教育を推進させる新たな方策を探求することを目的とした。対象者は、学校生活で様々な困難を抱えている保健室頻回来室者である。養護教諭が「日本版 KABC-II 心理アセスメント」を活用し、対象生徒の認知特性に合った指導方法や配慮事項の特定を行い、教職員が協働で学習や生活行動等の支援・指導を行う体制の構築を試みた。その結果、欠席や欠課が減少する等生徒にプラスの変化が見られた。このことから、本研究における養護教諭を中心とした新たな協働支援体制の構築は、中学校の特別支援教育を推進させる一つの方策であることが示唆された。

[キーワード] 養護教諭, 特別支援教育, 発達障害, 日本版 KABC-II, 認知特性

1 問題と目的

星川・三浦(2019)は、山形県内の小・中学校養護教諭を対象とした特別支援教育に関する調査を行った。その結果、発達障害(疑い, 傾向含む)の児童生徒は、他の児童生徒と比べて保健室に頻回に来室しているということが明らかとなった。また、来室理由を保健室利用に関する調査報告書(日本学校保健会, 2018)と比較すると、発達障害(疑い, 傾向含む)の児童生徒はケガや病気で来室するだけでなく、悩みごとの相談や休養したい、何となく来たなどの理由で保健室に頻回来室していることが明らかとなった。藤田(2019)は、「発達障害の生徒は障害種によらず、失敗したり叱られたりする経験が多いために心因性の2次障害を持ちやすくなり、情緒的な問題が現れやすい傾向にある」と述べている。また、岡本ほか(2017)は、自閉スペクトラム症(以下, ASD)の特性を持つ子供は、周囲との不適応などのストレス反応として心身症の症状を呈しやすく、特に表面上は適応している ASD の子供について、「学校では保健室での対応が第一の窓口となっている」と述べている。発達障害の特性を持つ児童生徒は、学校生活の中で様々な苦戦から心身に辛さを抱え保健室に来室している。そして、2次障害や心身症症状の可能性のある生徒にとって、保健室は非常に重要な支援の場であるとも言える。さらに、岡本ほか(2017)は、小・中学校時代に心身症症状を呈した ASD 特性を持つ児童生徒への早期介入は、その後の社会生活での不適応予防につながると述べており、養護教

諭が最初の窓口となることの重要性を指摘している。したがって、保健室にいる養護教諭が特別支援教育に積極的に関わり、関係教職員と「連携」することは非常に重要であると言える。

しかし、山形県内の小・中学校養護教諭の 80%以上が勤務校の特別支援教育に「課題がある」と回答し、その課題は、主に校内連携や保護者との連携、医療機関との連携等「連携」に関することが多いことが明らかとなっている(星川・三浦, 2019)。さらに、小学校と中学校で比較すると、課題があるという回答数は中学校養護教諭に多かった。難波(2014)は、中学校の特別支援教育において「特別支援について一緒に考えたり関わったりする余力が残っていない」と述べている。また、山形県内小中学校における特別支援教育の支援体制整備については、市町村によって差があることも報告されている(三浦, 2018)。中学校は、学習指導や部活動指導、生徒指導、不登校や別室登校生徒の対応、保護者対応等で多忙な状況であることに加えて、教科担任制であるために特別支援教育においては、特に校内における連携の課題が多いと考えられる。

養護教諭は、橋本ほか(2019)が指摘しているように、他教職員との連携を得意とする。したがって、こうした学校現場の状況を踏まえつつ、養護教諭が職務の特質と保健室を活かして特別支援教育に積極的に関わり、教職員の協働を促すことは中学校の特別支援教育の推進に寄与すると考えた。そこで本研究は、養護教諭を中心とした協働支援

体制の構築とその実践効果の検証を通して、中学校の特別支援教育を推進させる新たな方策を探索することを目的とする。具体的には、養護教諭が対象生徒の日本版 KABC-II 心理アセスメント(以下、KABC-II)の結果、及びその他の情報を総合的に解釈し、校内支援体制の構築を行うことから特別支援教育の推進を試みる。

2 研究の方法

対象生徒は、学校生活で困難を抱えている保健室頻回来室者 4 名である。

(1) 対象生徒の概況

① 対象生徒 A

生徒 A は、感情のコントロールが苦手であり、学習症が疑われる欠課・欠席の多い生徒である。教室で度々感情的になるために友人との関係で苦戦していた。また、苦手教科の時間は体調不良を訴え保健室で休養することが多い状態である。職員室でも生徒 A の生活の様子や成績に関してよく話題になるが特に個別の支援はしていない状況である。

② 対象生徒 B

生徒 B は、気の合わない生徒とトラブルになることが多くクラスメイトと良好な人間関係を築くことが困難な状況の生徒である。また、自分が興味のある話を一方的にするが、興味のない話にはあまり反応がなく会話が続かない。そのため母親が心配している。さらに学力にも課題があり、特に英語と数学の学習に苦戦している状況である。

③ 対象生徒 C

生徒 C は、中学校入学直後から学習についていくことができずにいる生徒である。小学校では何とか理解できていた算数が数学になり、正負の計算から理解することに苦戦をし、今では方程式も比例の計算もほとんどわからなくなってしまった。数学等の特定の教科で保健室に来室することが多くなり、保健室で休養し、休養後にまた教室に行くことを繰り返していた。生徒 C に対する学習支援の必要性は、職員室でも話題にはなったが、具体的な支援には至っていなかった。生徒 C は徐々に体調不良を理由に、連続で欠席することが多くなった。

④ 対象生徒 D

生徒 D は週に 0～1 回保健室に登校し、他の日は欠席をしている生徒である。登校の際は、表情も

豊かで会話を十分に行うことができる。質問に対する受け答えもしっかりしている。会話の様子や登校することができていた 5 年生までの学力テストの結果から、知能の高さを感じることができる。

(2) 対象生徒への支援・指導について

対象生徒への校内支援体制を図 1 に示す。まず、対象生徒の基本的な情報収集を行う(面談、観察、学力テストの結果等)。次に、保護者の同意を得て保健室において KABC-II を実施する。そして、結果を総合的に解釈した後、対象生徒に適していると思われる支援・指導について教職員や保護者、本人にフィードバックする。藤田(2019)は、フィードバックの目的を、「学校生活で課題を抱えている生徒が、検査の報告書を踏まえて自分に合った学習方法や人間関係の構築方法を理解し、自らの力で主体的に課題を解決していけるようにする」ためであると述べている。自分の力で主体的に自分の課題を解決する力を身につけるためには、まず、周囲の大人が対象生徒を十分に理解し、支援・指導を行うことが必要であると考える。したがって、本研究では生徒に行うフィードバックは何より重要ではあるが、教職員や保護者に行うフィードバックも同様に重要であると考える。そこで、熊上ほか(2018)の子供へのフィードバック面接手順リストを参考に、生徒用の他に保護者用と教職員用のフィードバックシートの作成とフィードバックを行うこととした。なお、生徒と教職員へのフィードバックは保護者の許可を得ることとする。

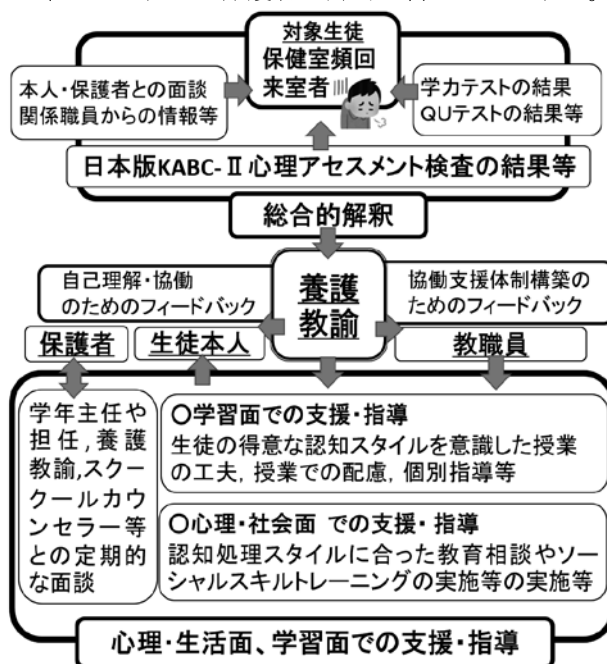


図1 校内の支援体制

(3) 効果の検証について

実践効果の検証は、保健室来室による授業の欠課・欠席数、QU テスト結果、学力テスト結果、教職員や生徒の観察等で行う。

(4) 倫理的配慮

分析結果の取り扱いや実践報告については事前に保護者に対し書面と口頭説明を行い、同意を得た。なお、生徒の情報については個人が特定されることのないように、事例の性質を損なわない範囲で修正を行った。

3 実践

(1) KABC-II やその他の情報から明らかとなった対象生徒の認知処理スタイルの特徴

① 生徒 A の認知処理スタイルの特徴

生徒 A は「情報を一つずつ時間的な順序によって処理する継次処理能力(以下、継次処理)」と「複数の情報同士の関係をもとに全体的に処理する同時処理能力(以下、同時処理)」を比較すると、比較的「継次処理」が得意なタイプであること、「視覚情報」より「聴覚情報」が得意であることが推定された。また、情報量が多いと混乱してしまう可能性があることも明らかとなった。さらに、「短期記憶」が「長期記憶と検索」よりも強く、その個人内差が大きいと推定された。つまり、授業場面ではすぐに覚えるため、教師側からすれば理解したように見えるが、時間が経つとすっかり忘れてしまうので点数に結びつかない生徒であるということが推定された。これは、数学教諭からの「授業中は理解し問題を解くことが出来ているが翌日になると前日の学習内容をすっかり忘れている」という情報や学級担任からの「忘れ物が非常に多い」「翌日の予定や活動を驚くほど忘れている」という情報と一致した。また、学習の習得度に関しては、算数が 2 学年以上の遅れがあることが推定された。特に、分数の考え方や異分母の計算方法をほぼ忘れてしまっているようだった。

② 生徒 B の認知処理スタイルの特徴

生徒 B は、「継次処理」より「同時処理」が強く、情報を一つずつ時間的な順序によって処理するよりも複数の情報同士の関係をもとに全体的に処理するタイプであると推定された。特に生徒 B の場合はこの差が大きいことが推定され、「視覚情報」が得意で「聴覚情報」が非常に苦手なことが推定された。また、「短期記憶」よりも「長期記憶と検

索」が強いことが推定された。つまり、短期記憶として覚えることが苦手であるため、学習したその日や数日内に復習することが特に重要であり効果的なタイプであること等が推定された。

③ 生徒 C の認知処理スタイルの特徴

生徒 C は「同時処理」より「継次処理」が強く、複数の情報同士の関係をもとに全体的に処理するよりも、情報を一つずつ時間的な順序によって処理するタイプであると推定された。また、一度に入ってくる情報量が多いと混乱してしまうことが推定された。さらに、処理速度が遅く様々な作業で時間がかかると推定された。これは教職員らが作文や計算、黒板の板書も非常に遅く、やる気のないように感じるという情報と一致した。一方、無意味な情報が非常に苦手で、無意味情報に文脈的な意味づけがあると理解しやすい生徒であることも推定された。これらの情報から生徒 C が数学の文字式や方程式が理解できないことや英単語の暗記が苦手なことの関連を考えることができた。










④ 生徒 D の認知処理スタイルの特徴

生徒 D は、認知総合尺度の値が、「平均の上～高い」の位置にあり「継次処理＝同時処理」のバランス型であった。情報を一つずつ時間的な順序によって処理する方法でも複数の情報同士の関係をもとに全体的に処理する方法でもどちらの方法でも学習することが可能であると推定された。また、視覚情報の処理が得意なタイプであることや語彙力が高くコミュニケーション能力があることも明らかとなった。

(2) 対象生徒に対する認知処理スタイルを踏まえた実践

上記の対象生徒に対して養護教諭が行った直接的な支援・指導は、生徒への結果のフィードバックと認知処理スタイルに配慮した健康相談、個別ソーシャルスキルトレーニング(以下、SST)である。一方、対象生徒に対して養護教諭が行った間接的な支援・指導は、教職員に対する総合的解釈のフィードバックシート(巻末資料)を活用した生徒への支援・指導に関する助言・協力である。教育課程の中で対象生徒の得意な認知処理スタイルを生かした指導が行われるよう、関係する教職員と支援体制の確認を行った。また、図 2 に示したように生徒の認知処理スタイルと教師の指導スタイルの関係について学ぶ研修会等を数回実施した。なお、特別支援教育に関する研修会の実施にあたって

は、職会議後に 20 分程度で開催したり、始業前の朝読書時間で担任者会を開催したりというように、教職員の負担とならないような配慮を行った。

生徒の学びのスタイル 教師の指導スタイル	継次処理能力が強い生徒 同時処理が苦手	同時処理能力が強い生徒 継次処理が苦手	同時・継次 バランス型の生徒
継次処理的な指導方法 [連続して入ってくる情報を一つずつ順番に説明し、理解させる] [ものごとを順序立てて理解させる]	理解ができる 	理解しにくい 	理解ができる 
同時処理的な指導方法 [複数の情報同士の関係をもとに全体として処理させる] [ものごとを全体的にまとめて理解させる]	理解しにくい 	理解ができる 	理解ができる 
一般的に学校の授業は継時的な授業が多いが、そこに入れた指導方法(体育は同時的なので逆)	理解ができる 	比較的、理解しやすい 	理解ができる 

※藤田(2019)を参考に筆者が作成

図 2 生徒の学びのスタイルと教師の指導スタイル

さらに、各クラスで行う集団 SST の資料準備、日程調整を行った。この実践でも実施計画に基づいて、SST で使用する資料を生徒数分印刷し、解説書を添付した状態で担任に渡すことで教職員の負担感を減らし、抵抗感なく協力を得た。また、保護者用フィードバックシートを活用した保護者支援も行った。

①生徒 A への実践

心理・社会面に関する支援・指導では、本人との面談や個別の SST で、生徒 A の得意な認知スタイルに合わせ、継次的(情報を一つずつ時間的な順序によって処理する)に、シンプルに行うことを関係職員で共通理解を図り支援・指導を行った。また、生徒 A の短期記憶と長期記憶のアンバランスに配慮し、理解が進み定着するまで繰り返し教育相談を行うということも実践した。さらに、感情のコントロールの課題については、養護教諭とともに個別の SST で、感情的になる前の段階の気持ちの整理の仕方や気持ちの表現の仕方を繰り返し練習することで対処法の定着を図った。

学習面に関する支援・指導では、数学でかなりの遅れがあったが本人が別室での個別指導を希望しなかったため、学習支援員が授業中の支援を重点的に行った。

保護者に対する支援・指導では、主に学年主任が母親と父親への面談を繰り返し行い、家族とし

ての支援の在り方を示し、連携を図った。

②生徒 B への実践

心理・社会面に関する支援・指導に関しては、生徒 B の得意な認知スタイルは同時処理であり、継次処理との差が大きいことに配慮した。生徒 B は名前を呼んでも反応がないことが多いことや口頭での指示が理解できていないことが多いこと等、普段の生活の様子からも聴覚情報の処理が非常に苦手であることが推定された。そこで、本人へのフィードバックや生徒指導場面、相談活動、保健室でのやり取り等、生徒 B とコミュニケーションを取る際には視覚情報を加えることを中心に支援・指導を行った。また、生徒 B はコミュニケーションや社会性に多くの課題が見られたため養護教諭が毎週定期的に個別の SST を行った。小さなホワイトボードに文字や絵をかきながら話を進めると内容理解ができるようで、質問に対する答えが多く返ってきた。

学習面に関する支援・指導においては、特に苦手な英語の授業で同時処理優位を生かす長所活用型授業が行われた。英語科担当教諭は、ICT や絵カードを活用した視覚情報を多く取り入れる授業を行った。また、始業前の朝読書時間に担任や学年主任と聴覚情報が苦手であることに配慮しながら個別学習を行った。

保護者に対する支援・指導は、初期は養護教諭が保護者用フィードバックシートを活用し、家庭での支援をアドバイスするための面談を重ねたが、徐々にスクールカウンセラー(以下、SC)との定期的な面談を行うこととした。

③生徒 C への実践

心理・社会面に関する支援・指導に関しては、情報量が多いと混乱すること、処理速度に配慮する必要があることについて共通理解を図り、SC や養護教諭、学級担任による生徒 C の困り感に寄り添った教育相談が行われた。

学習面に関する支援・指導に関しては、授業中の配慮、不得意教科での配慮、宿題の配慮を行った。まず、授業中の配慮では、本人の認知処理スタイルに配慮し板書の軽減を図った。本人の希望した理科と社会では、板書をせずに授業内容に集中することとした。そして、授業終了後に黒板を写真に撮りそれを教師に印刷してもらい、ノートに貼ることとした。不得意教科の配慮では、習得が遅れている数学は別室で個別学習が始まった。

また、宿題の配慮については、家で宿題を完成させるまでに非常に時間がかかっており、心身の負担になっていたために保護者と相談して宿題の質と量を軽減した。さらに、学習ワークの提出に関しても応用の B 問題は省き、まずは基礎問題である A 問題に取り組んで提出するように教科担任が指導を行った。

保護者に対する支援・指導は、フィードバックシートを活用して生徒 C の得意な事と苦手な事について理解してもらおうと共に、それに合わせて学校で行う支援・指導内容についての説明を行った。

④生徒 D への実践

心理・社会面に関する支援・指導としては、養護教諭が本人にフィードバックシートを活用し、その能力の高さを大好きなオンラインゲームに生かしつつも、さらに学習にも生かしてほしいという旨を生徒 D の得意な視覚情報を加えながら伝えた。その結果「書く必要のあるアンケートや受ける必要のある検診があるため、学校から誘われたから学校に来る」という受動的な登校から「学習をするために週 1 回は学校に来る」という能動的な登校に変更することとなった。

保護者に対する支援・指導では、養護教諭がフィードバック面談を行った。生徒 D の得意な事について理解してもらおうと共に、母親が抱えている子供の将来に関する不安が払拭されるような内容となるよう留意した。その後は養護教諭だけでなく、学級担任と保護者の面談を継続して行った。

4 結果と考察

(1) 生徒 A の変容と考察

生徒 A は、苦手な数学の時間に体調不良で保健室に来室し、休養することが激減した(図 3)。また、もともと得意教科だった国語は教科担当が認知処理スタイルに配慮した支援・指導を意欲的に実践したこともあり、さらに成績が向上した。また、学級担任や学年主任のクラス経営での指導効果もあり生徒 A にも周りの生徒にも成長が見られ人間関係も良好な状態である。さらに、学校行事の実行委員長に立候補するなど学校生活全般において意欲的な場面が見られた。

保健室来室による欠課が減ったこと、学力の上昇が見られたこと、さらに QI テストの位置が不満足群から満足群に移動したことから、生徒 A の学校生活における認知処理スタイルに配慮した支

援・指導が効果的であったことが考えられた。特に学習場面での配慮は本人のやる気と自信につながりそれが得点の上昇につながったと考えられる。しかし、非常に困難を示している数学に関して、授業への抵抗はなくなったものの学力に関しては若干の上昇が見られたのみであった。学習に関しては、今後も継続した支援・指導が必要である。

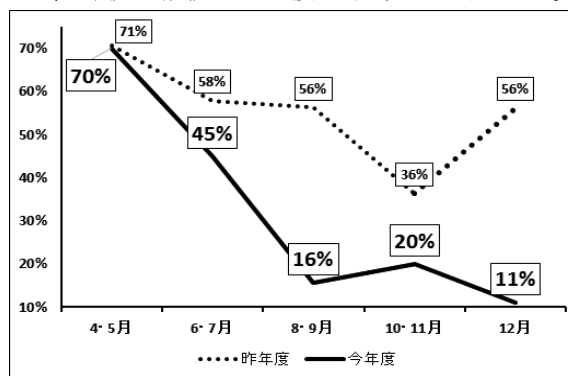


図3 生徒 A の保健室来室による欠課数の変化

(2) 生徒 B の変容と考察

生徒 B も保健室の来室が減り欠課することが激減した。また、昨年度は頻繁に性格の合わない生徒とトラブルをおこしていたが、支援・指導開始後には大きなトラブルがなく自分をコントロールできている状況である。また、学習に関しても苦手な英語の成績が向上した。英語は実力テストにおいて 1 桁前半だった得点が 2 学期末には 10 倍の点数になり、本人も保護者も大変喜んでい

保健室来室による欠課の減少や生徒同士のトラブルが回避できていることから、生徒 B の認知特性に着目した教育相談や SST が効果的であったと考えられた。また、英語の成績が向上していることから学習への効果もあったと考えられた。しかし、数学での苦戦は変わらず、今後の課題である。これは、順序性の高い計算問題を同時処理的に教える難しさがあることも関係していると考えられた。また、不安なことがあると頭痛を訴えることも続いているため、今後も支援を継続していく必要がある。

(3) 生徒 C の変容と考察

生徒 C は、まだ遅刻は見られるが毎日登校するようになった。欠席も減り、連続で休むことがなくなった。登校後は、教室に向かい授業に参加し給食も食べている。放課後は、個別学習に意欲的に取り組んでいる様子が見られるようになった。

生徒 C の認知処理スタイルを学校全体で理解し

たことで、本人の認知スタイルに合った支援が多方面から行われ、授業中や宿題での苦戦、勉強が分からないことへの不安が少しずつ解消されていたことがプラスの変化につながったと考えられた。今後も教育相談と教科指導で支援・指導を継続していく必要がある。

(4) 生徒Dの変容と考察

生徒Dは、KABC-IIの結果を聞きに来ることをとても楽しみにしていた。結果が出たことを伝えるとその日のうちに登校するという申し出があり、生徒Dには自分の事をよく知りたい気持ちがあるということがわかった。生徒Dは、フィードバック面談を行った翌週から勉強道具を持って登校した。主に、得意な数学を中心に学習した。しかし、継続した登校は3回で終了し、現在は元の状態に戻った。生徒Dに対するフィードバック面談は、翌週の登校から意欲を引き出す点では効果的であったと考えられる。しかし、現在の状況から今後のアプローチをさらに考えていく必要がある。一方、保護者にはプラスの変化が見られた。それは、保護者が以前より学校に対して非常に好意的になったことである。月に1回は母親が来校し学校との面談が続いている。このことから、保護者へのフィードバック面接も生徒たちのプラスの変容につなげることができると考えられた。

5 総合考察

難波(2014)は、保健室を利用する発達障害の生徒に対応する養護教諭の立場を「個別の支援を行いながら全校生徒や学年組織・教職員、担任、校内外の支援スタッフと垣根なく関わることができる」立場であると述べている。「連携」が課題であると指摘されることが多い特別支援教育の推進において、養護教諭は個業型と言われる学校組織を線でつなぎ、チームでの取組みを可能にすると考えられた。本研究では、校内支援体制の構築を目的として、教職員に対象生徒のKABC-II等の総合的解釈のフィードバックを行うことを起点とした教育実践を行った。松尾(2017)は、KABC-IIは神経学的理論をもって「子供の認知に着目した支援の在り方をエビデンスに基づいて提供することが出来る」と述べている。したがって、本研究で教職員に行った対象生徒に関する結果のフィードバックにおいても神経学的理論に基づいたエビデンスがあることで説得力があったと考えられた。また、

藤田(2019)は、KABC-IIのフィードバックについて、「保護者と教師が検査結果をしっかりと理解し、支援・指導に生かすための最初の重要なカギとなる」と述べており、その重要性を指摘している。さらに、熊上ほか(2019)は保護者への適切なフィードバックを単なる説明の場ではなく、「新たな協働体制構築の場」として位置付けている。適切なフィードバックを新たな協働体制構築の場とすることに関しては、保護者だけでなく、学校で支援・指導を行う教職員にも同様のことが言えると考えられた。したがって、養護教諭が新たな支援体制の構築を目的として実施した教職員へのフィードバックは、対象生徒への教職員の意識と対応を変化させ、学校での心理・社会面、学習面での協働的な支援・指導を促進させたと考えられた。そして、結果として対象生徒に様々なプラスの変化が見られた。

一方、保護者に関しては、学校に対する印象や考え方が変わり、保護者と学校がより強い信頼関係を築くことができた事例や、子供に対する将来への不安が軽減した事例、子供の認知処理スタイルや得意不得意を具体的に理解することができたことで家庭内での叱責が減った事例があった。藤田(2019)は、「フィードバックシートを活用した面接は学校と保護者が子どもを囲んだチームになることを可能にする」と述べている。本研究でも保護者の来校回数の変化や来校時の様子から同様のことが言えると考えられた。また、先に述べたように、熊上ほか(2019)がフィードバックと協働体制の効果について指摘していることから保護者へのフィードバック面接も生徒たちのプラスの変化につなげることができたと考えられた。

また、熊上ほか(2018)は「子ども本人にも理解しやすく意欲が高まるようなフィードバックができると、その後の支援に有益である」と述べている。今回の実践では生徒用フィードバックシートを自室に大事に貼っているという事例、生徒が自分のことが良く分かってよかったと述べた事例、生徒が漢字の書き順が苦手な意味が分かったと述べた事例等があった。これらのことから、本人へのフィードバックも生徒のプラスの変化につながったことが考えられた。

山形県内の多くの中学校養護教諭が、特別支援教育の課題は「連携」であると回答していた。三田(2018)は、特別支援教育のよりよい校内連携の

構築に関して、その土台には「コミュニケーション」「システム」「共通認識」の3点を整えていく必要があると述べている。本研究の実践では、特別支援教育において養護教諭が「コミュニケーション」を促進しつつ、保健室頻回来室者へのKABC-IIの実施を起点とした「システム」を確立したことで、理論に基づいた適切なフィードバックにより教職員と保護者が「共通認識」を持つことができたと考えられた。したがって、本研究で実践した養護教諭を中心とした新たな協働支援体制の構築は、中学校の特別支援教育を推進させる効果的な方策の一つであることが示唆された。

6 今後の課題

養護教諭の職務の特質や KABC-II の実施、神経学的理論をもとに行ったフィードバックを活用し整備した校内支援体制は、特別支援教育における教職員の協働を促進させることが明らかとなった。しかし、今回の実践研究では、授業場面において課題が残った。生徒の認知に着目しながら授業を行う教職員・教科があったものの、その取組みには個人や各教科で意欲の差が見られた。授業者からの聞き取りから、集団の一齐授業に同時処理スタイルを組み込むことの難しさのある教科では意欲が低いという仮説も考えられた。この個人差や教科間差の検証は、これからの中学校の特別支援教育の推進のための手掛かり得ることができると考えられた。したがって、対象生徒に対する継続した支援・指導を心理面・社会面、学習面から行っていくと同時に、今後の研究課題とし追究していく必要がある。

引用文献

- 藤田和弘(2019)『「継次処理」と「同時処理」学び方の2つのタイプ-認知処理スタイルを生かして得意な学び方を身につける-』, 図書文化社。
- 藤田和弘・熊谷恵子・熊上崇・小林玄(2016)『思春期・青年期用長所活用型指導で子供が変わる part5-KABC-II を活用した社会生活の支援-』, 図書文化社。
- 橋本博文・前田楓・大下里・澤田英三(2019)「養護教諭とのコンサルテーション型連携に対する一般教諭の評価」, 『安田女子大学大学院紀要』, 47 巻 24 号, 45-53。
- 星川裕美・三浦光哉(2019)「山形県の特別支援教

育における養護教諭のかかわりと課題に関する実態調査」, 『山形大学特別支援教育臨床科学研究所研究紀要』, 第 6 号, 13-20。

公益財団法人日本学校保健会(2019)『保健室利用状況に関する調査報告(平成 28 年度調査結果)』, 18-22。

熊上崇・熊上藤子・熊谷恵子(2019)「心理検査のフィードバックを保護者はどのように受けとめているか-親の会へのインタビュー調査の分析-」, 『K-ABC アセスメント研究』, 第 21 巻, 25-34。

熊上崇・熊上藤子・熊谷恵子(2018)「心理検査の検査者は子どもにどのようにフィードバック面接をしているか-知能・発達検査の検査者への調査と[子どもへのフィードバック面接手順リスト]の作成-」, 『K-ABC アセスメント研究』, 第 20 巻, 27-39。

松尾奈美(2017)「教育実践における子どもの認知に着目することの可能性と意義-認知の評価と教育構想との関連に焦点をあてて-」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要』, 第 66 号, 89-97。

三田典子(2018)「巡回相談を活用した特別支援教育の充実を図る校内連携の構築-巡回指導教員の働きと校内システムに着目して-」, 『東京学芸大学教職大学院年報』, 第 6 巻, 25-36。

三浦光哉(2018)「自治体独自の特別支援コーディネーター養成研修と教育効果-山形大学と山形県内 8 市町村教育委員会の協働-」, 『山形大学大学院教育実践研究科年報』, 第 9 号, 16-23。

難波知子(2014)「中学校において保健室を利用した発達障害のある生徒に対する養護教諭の支援」, 『教育保健研究』, 第 18 巻, 179-187。

岡本百合・三宅典恵・永澤一恵(2017)「思春期青年期の自閉症スペクトラム」, 『心身医』, 第 57 巻 1 号, 44-50。

参考文献

小野純平・小林玄・原伸夫・東原文子・星井純子(2017)『日本版 KABC-II による解釈の進め方と実践事例』, 丸善出版。

Teacher Collaboration Enhances Special Needs Education in Junior High Schools. :A Practice of Yogo Teacher to Develop a Support System with in Schools.

Hiromi HOSHIKAWA

[illegible]